

研究論文

言語教育における「もうひとつの社会的存在」
としての日本語学習者
—フィリピン中等教育機関向け教材『enTree』における
「My Language Biography」とポートフォリオ分析から—

松井孝浩

キーワード：複数言語環境、外国語学習履歴書 (language biography)、言語的アイデンティティ、「モノリンガルモデル」、社会的存在 (social agents)

要旨

複数言語環境で生活する生徒たちは、自らの複数言語使用をどのように意識し、言語的アイデンティティを構築しているのか。そして、このような生徒たちに対する日本語教育は、これまでの日本語教育とどのように異なるのか、あるいは異なるのか。

この2つの問題意識をもとに、フィリピン中部・セブ地域における公立ハイスクールのあるクラス（生徒数42名）で、日常生活の中でどのような相手に、どのような言語のどのような技能を使っているかを振り返る学習活動「My Language Biography」に対する参与観察を行った。生徒たちの複数言語使用の状況と学習活動の振り返り記述の内容からは、生徒たちにとっての母語とは、場面や相手、必要とされる技能に応じて柔軟に使い分けられるものであることが明らかになった。また、このような柔軟な複数言語使用のもと、新たに学習することになった日本語は肯定的に受け入れられていることがわかった。

これらの分析結果から日本語教育における「モノリンガルモデル」と「もうひとつの社会的存在」としての日本語学習者という2つの概念について考察する。

1. 問題の所在

自分の母語は何だろうかと考えれば、それは日本語だろうと思う。話す、書く、聞く、

読む、の全ての技能にわたってこの言語は私の言語生活の中核を構成している。世界には複数の言語を使いこなす人たちがいて、母語というものは簡単に定められるものでないことは認識していた。しかし、これまでモノリンガルな世界で生きてきた私は、無意識的に世界、そして言語教育を全ての技能にわたって一つだけの言語に精通している人間を育てようとする視点から眺めていたような気がする。では、「そうではない」つまり、全ての技能にわたって一つの言語に必ずしも精通している必然性がない環境の中で生きる人たちは、どのように言語的アイデンティティを構築し、言語生活を送っているのだろうか。また、そのような人々に対して行われる日本語教育は、これまでの日本語教育(媒介語をできるだけ使用せず、直接法で4技能をバランスよく学ぶべきであるというもの)とどのように異なるのか、あるいは異なるらないのか。これが本稿における問題の所在である。

私は、国際交流基金マニラ日本文化センターの中等教育チームの一員(派遣専門家、セブ駐在)として2011年4月から2014年4月までの間、フィリピン中部・セブ地域で中等教育機関への日本語プログラム導入に従事した(詳細は大船ほか2012参照)。当地における教育実践の中で、私たちは中等教育機関で導入される日本語プログラムの教育的意義とは、生徒ひとりひとりのアイデンティティ形成を支えていくことであると論じた(松井ほか2013)。複数言語環境における言語教育を通してのアイデンティティ形成を考える上では、生徒ひとりひとりが学校で学ぶ日本語をどのように捉えているかを理解しておく必要がある。セブ地域の生徒たちは、多言語国家であるフィリピンにおいて、この地域の言語であるセブアノ語を使って日常生活を送っている。さらに、初等教育段階からフィリピン語¹と英語を教科として学ぶことから、生徒は最低これらの3言語²を使い分けている。

このような環境の中で、学校教育制度のもとで教科として学ばれるという意味ではセブ地域の生徒たちにとっては、フィリピン語も英語も日本語と同じく「外国語」なのかもしれない。とは言っても、フィリピン語については国語であるがゆえに国民統合上の目的があり、日本語とは全く同列には語ることはできないだろう。また、実用性だけを考えれば、日本語は英語の足元にも及ばない。以前と比べフィリピンでも日本語人材が求められるようになってきたとはいえ、生徒たちが社会の中で日本語を使ったり、日本語能力を就労に活かしたりしていける機会は、英語と比べた場合やはり少ない。このように使用機会が限られている日本語を当地の中等教育機関に導入する上では、生徒ひとりひとりのアイデンティティ形成を支えていくことを教育的意義として定めることは、戦略的にも重要なことであった。そして、このような教育的意義を追求していく上では、

学校教育制度の下で外国語として学ばれる日本語を、教科として同時に学ばれるフィリピン語や英語などの他言語の使用との関連の中で捉えていく必要がある。

そこで、セブ地域の公立ハイスクール（初等教育課程の6年間に続く4年間の中等教育課程）のあるクラスでの学習活動に対する参与観察を行った。具体的には、自らの複数言語使用を意識し、自己の豊かな言語背景と肯定的な言語的アイデンティティについての気づきを促すことを目的とする学習活動である「My Language Biography」をフィリピン人教師と共に行い、42名分のワークシートとポートフォリオでの振り返り記述の分析を行った。本稿では、この分析をもとにセブ地域の生徒たちが、どのように自らの複数言語使用を意識しているのか、その中で外国語科目として学ぶ日本語がどのように受け止められようとしているのかについて明らかにする。これらの分析結果から日本語教育における「モノリンガルモデル」と「もうひとつの社会的存在」としての日本語学習者という2つの概念について考察する。

2. フィリピンにおける複数言語環境形成についての歴史的経緯

学習活動の概要に入る前に、8章において、「モノリンガルモデル」と「もうひとつの社会的存在」を検討する上で不可欠である、フィリピンにおける複数言語使用についての歴史的経緯と言語政策、および言語教育政策の状況について概観しておきたい。

多言語国家であるフィリピンには100以上の言語が存在していると言われ、フィリピン語と英語が公用語として使用されている。このフィリピン語の基礎となったマニラ周辺で話されているタガログ語を含む、北部のイロカノ語、南部のセブアノ語などの8つの言語がフィリピンの主要言語である。その次に数十万人前後の話者を持つ言語が存在し、一番底辺には少数民族の言語があり、これらの言語は等価で並列的に存在するのではなく、社会言語学的に優劣があって、数層の階層に分かれて存在している（河原2002）。

また、歴史的には1571年からのスペインによる植民地統治の開始から1898年までのおよそ300年間において、現地住民に対するスペイン語教育令が再三にわたって出されたが、植民地政府と現地住民との仲介的立場として権益を保持していたカトリック聖職者（スペイン人）による反発のために効果はほとんど得られず、1870年時点でのスペイン語話者の割合はわずかに2.46%に過ぎなかった（松永2003）。この植民地時代に先立って、人々は先に挙げた8つの民族語をはじめとする多様な言語を使用し、サンスクリット系の文字を使用していたと考えられているが、スペイン人宣教師によって使用を

禁じられ消滅してしまっただけと言われている（鈴木1997）。その後、多くの言語においてアルファベット以外の独自の文字を日常生活で使用することのない状態が、現在まで続いている。この時代のフィリピンにおける言語教育はスペイン人のために開かれた大学による、宣教のためのスペイン語による教育が実施される（金2004）一方で、一般庶民に対するスペイン語教育は、カトリック聖職者（スペイン人）による抵抗などによって効果が上がらず、少数のエリート層と大多数の庶民との分離状況が形成された。

このような状況は、1898年に米西戦争でスペインが敗れ、アメリカによる「友愛的同化」を理念とする統治が始まり、1901年に全国的な英語教育が開始されたことで変化が起こる。1902年までに約1,000名の英語教師がアメリカからフィリピン各地に派遣され、1936年には全国民の中で英語を話すことのできる者の比率は26.6%となった（松永2003）。しかし、この英語教育は、時間と手段がある者（金持ち）だけが大学に進学するというエリート教育の恒久化も同時にもたらし、スペイン時代からの少数のエリート層と大多数の庶民との分離状況という社会構造は温存された（小野原2004）。

しかし、その一方で民族主義の高まりによる独立運動により、1935年に10年後の独立をめざしたコモンウェルス政府が発足すると、初代大統領となったケソンは、国語の制定と発展を1935年憲法で約束し、1937年にはマニラを中心に使われていたタガログ語を国語の基礎に指定した（金2004）。これによって、非タガログ語話者にとってはフィリピノ語と英語の2つの公用語に加えて、地域言語の3言語併用状態が形成された。その後の短期間の日本軍政下においては、日本語とともにタガログ語（フィリピノ語ではない）が公用語とされ、1946年以降は国家統合のシンボルとしての「国語」の整備と普及が最優先課題となった。しかし、非タガログ語話者による反発からどのような言語を「国語」とするのかはコンセンサスがなかなか得られない状況が現在に至るまで続いている（金2004）。

3. 学校教育制度下での言語教育と外国語教育の状況と複数言語環境の現状

第2次世界大戦後、学校教育制度下では、非タガログ語話者の反対を押し切る形で1974年にマルコス政権下でバイリンガル教育政策が開始されて以来、フィリピノ語（文系科目）と英語（理数系科目）が初等教育段階から教授言語として使用されてきた。しかしながら、セブアノ語などの地域言語が使われる地域では、一部の上層階級を除いてはフィリピノ語も英語も児童・生徒にとっては「外国語」とも言える言語であり、これらの言語で教育が行われることによって、学力の伸び悩みやドロップアウトなどの問題

を抱えてきた。

そこで、1993年に小学校3年生まで地域言語を教授言語とすることを奨励するリンガフランカ（地域共通言語）教育に関するガイドラインが制定され、以降、初等教育段階で地域言語が教授言語として使用されるようになった。2009年にはリンガフランカ教育を継承する形で、母語に基づく多言語教育（Mother Tongue Based Multilingual Education：MTB-MLE）が示され、2012年から教育現場への導入が義務付けられたことにより（Department of Education, philippines 2012）、教育現場において地域言語は教授言語としてますます重視されるようになった。このように教育現場での言語的多様性が広がりを見せる中で、1973年以来、姿を消していた外国語教育の実施が2009年に決定され、同年6月より中等教育段階への日本語教育がフランス語、スペイン語と共に試験的に導入され、2010年にはドイツ語、2011年には中国語教育が導入されることになった（大船ほか2012）。

このように複数言語が重なり合う教育現場では、相手や場面に応じて使われる言語が変わる。例えば、日本語を履修しているあるクラスでは、簡単な挨拶は日本語で行われ、国語と社会の授業をフィリピン語で受けるが、場合によってはセブアノ語による説明が教師によって追加される。そして、数学と物理の授業は英語で受けつつも、時には授業態度などについてセブアノ語による叱責を受けることもある。このような状況であるがゆえに、一般的にフィリピンの学生は外国語学習に対する抵抗感が低いという報告がある（片桐2005、高橋2006）。しかし、その一方で英語力の低下（金2004）や特定の言語に対する苦手意識や否定的感情を持つ生徒の存在（松井ほか2013）が問題として挙げられている。

続いて、複数言語使用に関する先行研究として小野原（2004）は、マニラにおけるハイスクール2校（エリート校と一般校）で、生徒とその保護者の母語は何か、家族、隣人、知人にどのような言語を使うかについての調査を行った。その結果として、エリート校は英語やタグリッシュ（英語とタガログ語との混合表現）を使う傾向が強く、一般校はタガログ語を使う傾向が強かったことを指摘し、エリート層と一般層では使用される言語が異なり、フィリピンには社会階層が上がるほど、英語の使用頻度が高くなるという傾向が存在していることを明らかにしている。また、今回の学習活動を行ったハイスクール（一般校）があるセブ地域のセブアノ語話者について、小張（2004）は、国家国民文化イデオロギーを担うフィリピン語（タガログ語）、土着地域文化イデオロギーを担うセブアノ語、近代・西洋文化イデオロギーを担う英語の重なりの中で複合的に形成されるアイデンティティこそがセブアノ多言語話者であるとし、「一言語＝一アイデ

ンティティ」という視点からだけではなく、「複数言語＝複数アイデンティティ」と捉える発想が要求されているのではないかと指摘している。

以上のように、フィリピンの複数言語使用環境は、複雑な歴史的経緯をもとに形成されており、人々の日常における言語使用だけでなく言語政策、言語教育政策にも大きな影響を与えている。そして、それは社会階層や言語的アイデンティティの形成にも密接な関係がある。このような複数言語使用環境の中で、肯定的な言語的アイデンティティについての気づきを促すことを目的とする学習活動「My Language Biography」が行われた。

4. 学習活動の概要

フィリピンの中高等教育機関における日本語プログラムでは、国際交流基金マニラ日本文化センター中高等教育チームが2009年から2013年までの間に開発したリソース型教材『enTree—Halina! Be a NIHONGOJIN!!—』³（以下『enTree』）を使用している。今回（2013年6月）参与観察を行った学習活動「My Language Biography」は、この『enTree』の中の「Unit 1 Halina! Be a Nihongojin」に含まれている。対象校はセブ地域にある公立ハイスクールのあるクラス（生徒数42名）の3年生（日本の中学3年生にあたる）である。この学習活動ではフィリピン人教師とともにクラスをリードしつつ、適宜グループワークに参加し、生徒の様子をフィールドノートに記録した。その後、学習活動で作成したワークシート、ポートフォリオの振り返り記述、フィールドノートの分析を行った。

「My Language Biography」は、欧州評議会（Council of Europe）が公開したヨーロッパ言語ポートフォリオ（European Language Portfolio、以下ELP）の一部として公開されている外国語学習履歴書（language biography）をもとに国際交流基金マニラ日本文化センターの中高等教育チームが作成したものである。ELPは、言語パスポート（language passport）、外国語学習履歴書（language biography）、作品集（dossier）の3つから構成される（国際交流基金2009）。学習者はこれらを作成することによって、自己の複言語・複文化能力を意識し、また、外国語学習を管理することができる。吉島（2007）によれば、ヨーロッパ、特にEUの言語政策、外国語教育政策にとってELPはその理念の実現に向けての具体的な手段として絶対的な意味を持っているという。その絶対的な意味とは、ヨーロッパの言語政策を進めていく上での理念、道標として複言語・複文化主義を掲げていくこと、その中で母語話者を理想的な話者として置かず、言語能力（技能）間に差を認め、部分的能力（partial competence）を肯定的に捉えていくことである。そして、ヨー

ロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages、以下CEFR）では、言語の使用者と学習者は、一定の与えられた条件、特定の環境、または特殊な行動領域の中で、（言語行動とは限定されない）課題（tasks）を遂行・完成することを要求されている社会の成員としての社会的存在（social agents）であると謳われている（Council of Europe 2001）。このような理念は、複数言語使用が複雑に折り重なっているフィリピンにおける日本語教育の理念構築に対しても示唆に富むものである。当地に導入された中等教育機関における日本語プログラムでも、まずその初日、『enTree』を使用した1回目の授業で、自らの複数言語使用を意識し、自己の豊かな言語背景と肯定的な言語的アイデンティティについての気づきを促すことを目的として、「My Language Biography」を作成する学習活動が行われる。

実際の学習活動ではまず、フィリピンには多くの言語が存在することを生徒とともに確認する。次に、どんな言語が理解できるかを尋ねたあと、「My Language Biography」のワークシート（参考資料参照）を配布する。このシートの上欄には「Languages I can use and / or understand」という欄（横軸）があり、ここに自分が使っている、あるいは理解できる言語名を書き入れる。左上には「I use the language…」という欄があり、その下に家族や親戚と話す、隣近所や地域のコミュニティで使うなどの生活におけるさまざまな場面についての記述がある。この欄の下には空欄があり任意の場面を書き入れることができるようになっている（縦軸）。生徒はこの表にチェックを入れ自分が知っている、理解できる言語は誰とどのような場面で使うのかについての振り返りを行う。次に表の右側の欄の上下には「In the future, I'd like to be able to: / in Nihongo」という書き込みがあり、この上下の文言の間に日本語のできるようになりたいと思うことを学習目標として自分が最も書きやすい言語で書く。そして、その下には「You can add to the contents of this list anytime you like. So please note down the dates you add the contents.（書き加えたい内容があればいつでも書き入れましょう。書き加えた日付も入れてくださいね）」という説明がある。これは日本語を学習している間いつでも、この欄の目標を書き換えたり、新たに加えたい目標を書き込んだりすることを促すためである。ここまでの学習活動が終了したら、数名の生徒が自分の「My Language Biography」や日本語のできるようになりたいことなどを発表する。最後に、教師はひとりひとりの言語的背景や日本語のできるようになりたいことは異なるが、これからいっしょに日本語を勉強していこうという説明を行い、生徒の学習意欲を喚起する（松井ほか2013）。

5. 「My Language Biography」からわかる複数言語の使用状況

生徒42名分の「My Language Biography」のワークシートを使用言語と場面ごとに集計したものが第1表であり、このクラス全体では9つの言語が使われていることがわかる。

まず、家族や近所で使う言語は、セブ地域の生徒であることから、セブアノ語が優勢である。それが、学校場面になるとフィリピノ語や英語の使用が多くなり、教師に対しては全員が3言語を併用している。これは先に説明したとおり、バイリンガル教育政策下で理数系科目は英語、国語や社会はフィリピノ語が教授言語として使われているためである。セブアノ語については、教授のための補助言語として使われるほか、授業外のコミュニケーションで多用されている。続いて、フィリピン国内の他地域の人に対してはフィリピノ語、外国からの人に対しては英語が優勢であるものの、少数ながらセブアノ語、フィリピノ語が見られることから、海外就労などの影響があるものと思われる。新聞・雑誌を読むことについては3言語がほぼ均等に使われながらも、英語が若干優勢である。これは、この地域の生徒が国内ニュースはマニラからのフィリピノ語メディア、地域内の情報はセブアノ語地元メディア、そして、国際的なニュースは海外メディアから英語で直接触れていることを示唆している。

テレビを見る・音楽を聴くことについてはフィリピノ語が優勢であり、これは、マニラから配信されるフィリピノ語の流行音楽やテレビドラマの人気の高いことが学習活動中のやりとりの観察からわかった。Eメール・手紙・レポートを書くこと、インターネットやSNSを使うことについては英語が優勢であるが、産出内容が比較的簡易なネットやSNSについてはセブアノ語の使用率が高い。その一方で、よりフォーマルな場面で書くことについてはセブアノ語よりもフィリピノ語や英語が優勢であることがわかる。これは授業で出された宿題やレポートなどについては、書く宿題自体がそれほど多くないものの、理数系科目では英語、国語や社会はフィリピノ語の使用が定められていることが影響している（セブアノ語で記述するような宿題やレポートが課されることは非常に少ない）。

以上の結果から、話すことについてはセブアノ語が優勢、読むことについてはほぼ均等、テレビなどのメディアについては内容に応じて言語を選択し、書くことについてはフォーマルなものほど英語が多用される傾向があることがわかる。

第1表 「My Language Biography」で得られた生徒の複言語生活の状況⁴（単位：人）

言語	場面	家族・親戚	町内・近所	学校生活			他地域からの人	外国からの人	新聞・雑誌	テレビ・音楽	Eメール・手紙・レポート	ネット・SNS	その他
				友達・休憩時間	友達・授業中	先生							
セブアノ語		42	42	41	41	42	17	4	36	26	19	33	
フィリピン語		14	6	15	31	42	35	9	36	39	32	23	
英語		17	6	26	30	42	19	42	40	34	41	38	
ボホラノ語		4	1				2	1			1		
バンタヤノ語		3	1								1	1	
パンパンゲーニヨ語		2					1			1	1	1	
イロンゴ語		1										1	
日本語		1											
韓国語			1								1	1	

6. 「My Language Biography」の記述欄、ポートフォリオの振り返り記述

先に述べた通り、「My Language Biography」には、ワークシートの右側に、日本語でできるようになりたいことを学習目標として書く欄がある。約1時間の授業の終盤には、この学習目標についての発表を行ったあと、今日の授業で学んだこと、気がついたことなどを教師のリードのもと、クラス全体で10分程度振り返る。これはポートフォリオに記述する内容を十分に意識化するためでもある。その後、宿題としてポートフォリオの記述欄にその日の授業の振り返りを記すことになっている⁵。第2表はこの2つの記述内容について同じ、あるいは類似している記述をまとめたものであり、多く挙げられた内容のものから順番に並べられている。

7. 分析

7.1. 「My Language Biography」からわかる複数言語の使用状況

本章では、42名分のワークシートとポートフォリオでの振り返り記述に加え、参与

第2表 「My Language Biography」記述欄とポートフォリオでの振り返りの内容（原文英語）

「My Language Biography」“日本語でできるようになりたいこと”欄の記述内容
<p>① 旅行などで日本に行ったときに日本人と日本語で話せるようになりたい。(23名)</p> <p>② 日本人と日本語で話せるようになりたい。(19名)</p> <p>③ 日本にいる/日本語ができる家族や友人と日本語で話せるようになりたい。(10名)</p> <p>④ 日本語を使って日本人の友達を作りたい。(7名)</p> <p>⑤ 世界中の日本語ができる人と話せるようになりたい, チャットがしたい。(6名)</p> <p>⑥ クラスメートと日本語で話したい。(5名)</p> <p>⑦ 日本で働きたい/仕事で日本語を使ってみたい。(4名)</p> <p>⑧ 漫画やアニメを理解できるようになりたい。(3名)</p> <p>⑨ 家族や友達に日本語を教えられるようになりたい。(2名)</p> <p>⑩ 日本の学校に留学したい。(2名)</p> <p>その他: 日本の文化を理解したい, 文字が書けるようになりたい, 日本語で挨拶がしたい, いろんな国で日本語を使いたい (各1名)</p>
ポートフォリオの振り返り記述
<p>① 日本だけではなく, 多くの国で日本語が学ばれていることを知った。(22名)</p> <p>② 自分の国にはたくさんの言語と方言があることを知った。(21名)</p> <p>③ 日本語はおもしろそう, 心地よい, 元気が出る, つまらなくない, 難しくない。(20名)</p> <p>④ 言語と方言の違いを学んだ。(17名)</p> <p>⑤ 「My Language Biography」を作ることがおもしろかった。(8名)</p> <p>⑥ 日本語を勉強することは仕事を見つかるときや日本人と話すときに役に立つ。(8名)</p> <p>⑦ 「日本」, 「日本語」という言葉の意味を知った。(7名)</p> <p>⑧ 成績優秀である私たちのクラスだけが日本語が学べることを誇りに思う。(5名)</p> <p>⑨ クラスメートの多くがたくさんの言葉を使えることに気がついた。(3名)</p> <p>⑩ 多くの友達は普段, セブアノ語, フィリピン語, 英語を使っていることがわかった。(3名)</p> <p>⑪ 新学期の初めの授業で, 新しい友達に会えてよかった。(2名)</p> <p>その他: 複数の言語が使えることに誇りを持つことができた, フィリピン人の先生が日本語を学んでいることが不思議, 使用言語が異なるクラスメートと友達になることができた, お互いの言語的経験を共有することで多くの言語を学ぶことができる, 自分の言語について知ること新しい言語を学ぶために役に立つ, 多くの言語を知ることにより多くの人とコミュニケーションできる, 日本の言語だけではなく文化も学びたい, 難しくてもがんばって日本語を勉強したい。(各1名)</p>

観察中の生徒とのやりとりや授業後の教師への聞き取り、それらを記したフィールドノートから生徒たちの複数言語使用状況についての分析を行う。

第1表の通り、セブ地域の生徒たちは、複数の言語を場面や相手によって使い分けて生活している。さらに話す、聞く、書く、読むなどの技能の別によっても異なる言語が使い分けられている。これは、場面や相手によって、全ての技能が一つの言語に切り替わるということを意味しない。例えば、今回の学習活動のように、生徒は授業中、教師による説明は英語で聞き、クラスメートとのグループワークでの話し合いはセブアノ語

で行い(あるいはグループの中に非セブアノ語話者がいればフィリピノ語も使われる)、参与観察者である私とのやりとりは英語で、フィリピン人教師とのやりとりは英語とセブアノ語で、そしてワークシート作成と振り返りの記述は英語で行うというように、一つの学習活動の中でも相手や言語活動によって異なる言語技能を使い分けている。加えて、セブアノ語での表現に困難を感じたときには、英語を使うことがあり、また逆の場合もある。このような現象は、セブ地域全体、そしてフィリピンでの複数言語使用における特徴でもある。この地域の人々は、伝えたい内容を始めから終わりまで、一つの言語に固定して表現することに拘らない。要は伝えたいことが伝わればよいのであって、それがどのような言語であるかについては問題ではない。

このような複数言語使用の中で特に注目すべきは、書く技能においてはフォーマルな場面ほどフィリピノ語よりも英語が使われることが多いことである。また、学習活動中における生徒への聞き取りでは、日記などの個人的な振り返りや思考を記す場面においても英語が多く使われることがわかった。また、私信などについても、簡単なメッセージはセブアノ語、より改まったものは英語が使われているようである。それはこの地域の生徒にとっては(時として教師でさえも)、書くことについては英語よりもフィリピノ語のほうにより困難さを感じているからである。その理由としては、フィリピノ語の単語は一語が長く綴りに自信がないこと、使用できる語彙が少ないことが挙げられた。また、国語(フィリピノ語)の授業でも、スピーチなどの機会は多いものの、作文やレポートを書くことはそれほど多くない。従って、フィリピノ語で書くことは非タガログ語話者にとってはハードルが高い行為となっている。

学習活動中に私から生徒に行った「書くときにセブアノ語ではなく、なぜ英語を使うのか?」という質問に対しては、「セブアノ語を使うと、一つの文が長くなるので書きにくい。」「英語は語彙が豊富なので自分の気持ちを余すことなく表現できる。一方、セブアノ語はフィリピノ語よりもさらに語彙が少なく、十分に自分の気持ちを書き表すことができない。」という回答があった。ただし、SNSへの書き込みや簡単なメモについては、セブアノ語を使うことが多いこと(回答数33)から、内容が抽象的になるほど英語が使われる傾向があることが推察される。授業後のフィリピン人教師とのやりとりでは「英語は語彙が豊富で書きやすいという現実的な理由はあるが、英語の文章がきちんと読めること、書けることは、就労や進学に不可欠な能力である。従って、英語の読み書き能力を磨く機会を多く設けたいので、(日本語の授業の振り返りも)英語で書かせたい。日本語の授業は、日本語能力のほかに英語能力のトレーニング機会(英語による聞き取りでは“double purpose”と表現した)としても活用したい。」という説明

があった。

また、学習活動中、生徒たちに「あなたの母語は何？」という質問をしたところ、「それは、誰と話すとき？」「それは、話すとき？ 書くとき？」という母語の使用に条件をつける質問を逆に投げかけられ戸惑った。しかし、複数言語環境で生活する生徒にとっての母語は、どのような場面・技能においても均等に使用されるものではなく、場面や必要とされる技能に応じて柔軟に使い分けられるものようである。そして、書き言葉に用いられることが比較的少ないセブアノ語・タガログ語と、読み書きに多用される英語との間には言語技能による住み分けがあり、生徒たちにとっては、英語の読み書き能力の習得が就労や進学、そしてその先にある社会階層の上昇のために重要なものであることが確認された。

7.2. 「My Language Biography」の記述欄、ポートフォリオの振り返り記述

学習活動中には、フィリピン人教師から、日本語が使われているのは日本だけではないこと、特に東南アジアでは多くの高校生が日本語を勉強していること、複数の言語を使い分けられることはすばらしい能力であること、とりわけセブ地域では3つの言語で生活していることについての言語的背景の豊かさについての説明が英語であった。

「My Language Biography」ワークシートの中の“日本語のできるようになりたいこと”については、「旅行などで日本に行ったときに日本人と日本語で話せるようになりたい。(23名)」、「日本人と日本語で話せるようになりたい。(19名)」などといった素朴な記述が多く見られた。また、「日本にいる/日本語ができる家族や友人と日本語で話せるようになりたい。(10名)」という記述が全体の4分の1を占め、海外就労が一般的であるフィリピンの社会状況を反映したものとなった。

ポートフォリオの振り返り記述については、「日本だけではなく、多くの国で日本語が学ばれていることを知った。(22名)」という記述が最も多く、学習活動中における教師からの説明をよく反映した結果となった。続いて、多くの生徒が「自分の国にはたくさんさんの言語と方言があることを知った。(21名)」、「言語と方言の違いを学んだ。(17名)」と記述しているように、生徒たちは自分の国の言語状況についてよく知らないこと、言語 (language) と方言 (dialect) を明確には区別していないことが明らかになった。多くの言語や方言が存在し、その境界が曖昧なフィリピンにおいて、このような認識は生徒の言語に対する素朴な感覚をよく反映している。また、生徒たちにとって日本語は、親戚知人の結婚や就労に伴って触れる機会のある言語という感覚を持っているようである。

その一方で、この学習活動の最も中心的な目的である「複数の言語が使えることに誇りを持つことができた(1名)」というような内容については、授業後の振り返り記述にはほとんど言及がなかった。また、「日本語はおもしろそうだ、心地よい、元気が出る、つまらなくない、難しくない。(20名)」という記述の通り、多くの生徒にとっては4つ目の言語である日本語学習については抵抗感なく、前向きに捉えていることがわかった。

8. 考察

8.1. 複数言語環境におけるセブ地域の生徒たちの言語的アイデンティティと、日本語教育における「モノリンガルモデル」

今回の学習活動の分析からは、小張(2004)が提示した「複数言語=複数アイデンティティ」の存在が予想されるような多様な複数言語使用状況が明らかになった。さらに、個人レベルではこの3言語のほかに、他の地方語や外国語が加わり、さらに複合的な言語的アイデンティティが形成されていると思われる。そして、これらの言語と日本語との関係を考えてみると、新たに学ばれることになった日本語は「複数言語=複数アイデンティティ」の中で肯定的に捉えられつつあると言えるだろう。また、今回の学習活動の理論的背景であるCEFRが掲げる複言語・複文化主義と「複数言語=複数アイデンティティ」との関係を考えてみると、複言語・複文化主義は、今後、ヨーロッパがヨーロッパ人としてのアイデンティティを特定の言語に結び付けることなく構築していこうとするための理念的なもの(西山2010)であるのに対し、「複数言語=複数アイデンティティ」は歴史的経緯から構築され、社会的な現実として存在し、かつ当事者にとっては必ずしも明確に意識化されているとは限らない概念と言えるのかもしれない。

このような理念としての複言語・複文化主義、あるいは現実としての「複数言語=複数アイデンティティ」から日本語教育全般を見渡してみると、例えば、外国につながる子どもたちの母語保持の重要性に関する議論(生田2007、カミンズ2011、櫻井2010、湯川2006など)等については、より詳細な考察が求められると言えるだろう。もちろん、母語保持は重要な課題ではある。ただし、今回の学習活動から得られる示唆は、この母語保持の問題は、母語というものが4つの技能にわたって均等に精通し、保持される必要があるということを前提に出発していないかという点である。現在、日本国内には多くのフィリピンにつながる子どもたちがいて、日本語の指導を受けている。その中には、英語に習熟した者、マニラ周辺の出身でタガログ語が優勢であるもの、そして、セブ地域の生徒たちのような非タガログ語話者であるといったような多様な複数言語話者がい

るだろう。このような子どもたちにとって、保持されるべき母語とは一体どのような言語を指すのだろうか。それは、どんな場面で誰と使う言語なのか、それは話す場合なのか、書く場合なのか。例えば、第一言語での「書く力」が第二言語に影響を与えている（生田2007）といった場合、今回の実践での生徒にあてはめて考えるとすれば、それは英語なのだろうか、セブアノ語なのだろうか、あるいはフィリピン語なのだろうか。このように考えれば、川上（2015）が「二十一世紀の人々の言語使用を単一言語使用観（モノリンガリズム）にもとづいて捉え、言語教育を議論することで十分といえるだろうか」と指摘した通り、これまでの日本語教育はこのような「モノリンガルモデル」的な世界観を無意識的に前提としている可能性はないだろうか。

また、ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象（中島2007）については、中島自身が「特に気になるのは、日本の高度リテラシー社会の物差しで子どもの読み書き能力を見ることである」と言及しているとおり、これは主流語社会からの「どちらかの言語に（あるいは両方に）精通しなければならない」という圧力によって構成された言説（宇都宮2014）であるとも言えるのかもしれない。生態学的に考えれば、どこの国や地域でも、人はそれぞれの環境によりよく適応した形での言語使用を行っており、文化相対主義的に考えれば、複数言語環境と、モノリンガル（に近い）環境ではそのような言語使用における文化が異なっているだけであり、その間に優劣はないはずである。ここで主張したいことは、このような子どもたちが日本に来た場合、マイノリティであるがゆえに、マジョリティ側の価値観でダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象として一方的に価値づけられ、支援が必要な子どもたちとして扱われてはいないだろうかということである。

ただし、現在日本語教育が置かれている状況の中で、この「モノリンガルモデル」について批判的に考察することが、今、さまざまな困難に直面している子どもたちの現状を変えていくことには直接つながっていくとは言えないだろう。この考察が現状の批判のみに終始し、逆説的に、「この人たち（子どもたち）はこういう世界で生きているのだから、そのままよい」という文化相対主義的な視点が一種の現状肯定につながることはないよう、現実起こっている状況を踏まえた議論を行っていく必要がある。「モノリンガルモデル」を一方的に押し付けることには問題がある。しかし、「複数言語＝複数アイデンティティ」を肯定し、現実として存在している「モノリンガルモデル」を無視することにも問題がある。この問題はジレンマを抱えている。

このジレンマを乗り越えていくためには、「モノリンガルモデル」と「複数言語＝複数アイデンティティ」の両者を、単数であれ、複数であれ、特定のある言語にアイデンティ

ティを見出すのではなく、言語的な多様性を積極的に受け入れていけるような寛容な態度を育成していこうとする理念、つまり、「共に生きる」ための「価値としての複言語主義」(福島2015)の下に包摂していく必要があるだろう。

8.2. 「もうひとつの社会的存在」としての日本語学習者

CEFRでは、言語の使用者と学習者を、社会的存在 (social agents) として位置づけていることを第4章で述べた。そこで、本章ではこの社会的存在 (social agents) を鍵概念として考察していきたい。結論から先に述べるとすれば、第一には、今回の学習活動から得られた分析結果、すなわち生徒42名の複数言語生活と新たな言語である日本語に対する姿勢には、フィリピンの複数言語環境形成の歴史的経緯が凝縮されており、教師そして教室という場もまたこの歴史的経緯のもとに存在しているということが挙げられる。第二としては、階層分離がはっきりした社会の中で非常に困難な立場からの挑戦を余儀なくされる、「もうひとつの社会的存在」としての日本語学習者の存在についてである。

3章で挙げたとおり小野原 (2004) は、エリート層と一般層では使用される言語が異なり、言語にも社会的な階層があることを明らかにした。この現象には、社会階層が上がるほど、英語の使用頻度が高いという傾向が存在し、それは、時間と手段がある者 (金持ち) だけが大学に進学するというエリート教育の恒久化をもたらした。今回、学習活動を行った学校は、小野原 (2004) が分類するところの一般校にあたる⁶。それは第5章で生徒たちが家族や近所で使う言語はセブアノ語が優勢であるという結果、第7章2節で振り返りを英語で記すことについて困難を感じる生徒がいるという2つの点からもわかる。今回はセブ地域のエリート校での調査を行うことができなかったが、調査を行えば小野原 (2004) の調査と同様に英語使用が優勢な結果が得られることが予想される⁷。

今回の学習活動を行った生徒たちがマニラで就労したいと思えば、最低限フィリピン語を流暢に使いこなすことを求められ、さらに高度な専門職、あるいは海外での就労をめざすことになれば、第7章1節で紹介したこの地域の教師の発言のように、読み書きを含めた英語能力に習熟することが求められる。セブ地域の生徒は、社会階層の上昇をめざそうとすれば、フィリピン語と英語という2つの言語を通過する必要がある。ただし、セブアノ語はそれでもまだ8つの主要言語の1つに数えられる地方語である。今回の実践対象の生徒の中にも数名いた非タガログ・非セブアノ語話者 (少数言語話者) は、まず、セブ地域の学校に通う、あるいは就労するためにはセブアノ語に対する習熟が求められる。その結果、通過しなければならない言語は1つ増えて3つとなる。どのよう

な言語が優勢かによって、本人の能力や意志に関わらず立たされるスタートラインが異なり、あらゆる機会の不均等とそれに対する挑戦を余儀なくされる社会的存在。これが、今回の実践で明らかになった「もうひとつの社会的存在」のすがたである。

欧州評議会が謳う、複言語主義の促進、言語の多様性の促進、相互理解の促進、民主的市民の推進、社会的結束の促進という言語政策上の目的と域内統合下におけるヨーロッパ・アイデンティティー構築のために公開されたCEFR。ヨーロッパが国民国家の枠組みの超克を試み、このような崇高な理念を掲げる一方で、現在においてもなお、そのヨーロッパによる植民地支配が作り出したとも言える階層社会への挑戦、さらにその社会構造からの脱却という挑戦という二重の挑戦を余儀なくされている人々。もちろん、欧州評議会が謳う理念はフィリピンにおいても教師、生徒が共に追求していく価値がある普遍的な理念ではある。しかし、域外からの移民の問題などを抱えながらも、理念的には人権と平等、そして最低限度の生活⁸が社会制度上保障されたCEFRにおける社会的存在 (social agents) と、今回の学習活動の分析から浮かびあがった「もうひとつの社会的存在」との違いを前にして、追求していくべき普遍的な価値は共有しつつも、具体的な教育実践の形はCEFR自身が推奨しているように、個々の教育実践の状況に合わせたものになっていくべきだろう。

では、CEFRの理念を受け入れつつも、セブ地域の生徒の置かれている状況に即した、つまり、「もうひとつの社会的存在」を念頭に置いた学習活動は、どのように構想されるべきだろうか。姫田 (2005) は、CEFRが掲げる社会的存在についての各言語訳、social agent (英語版) と acteur social (フランス語版) について、英語版の agent とフランス語版の acteur が含む概念の相違についての検討を行っている。この論文によれば、CEFRで挙げられている社会的存在については、英語版の agent とフランス語版の acteur を用いる文脈が、「二つの視野のどちらか一方の極みにいつもわかりやすく属しているわけではない」と断りつつも、英語版の agent は「社会構造によってその行為を規定される個人」として、「agent 性」を帯び、フランス語版の acteur は「自由な意思決定を許された個人」として「acteur 性」を帯びていると指摘している。その上で、フランス語学習者に対するアンケート調査の結果から、「学習者は、(中略) さまざまな機会に所属社会と目標社会の両方について自分自身の agent 性に気づく。別の側面における自分の agent 性を発見し、acteur 性を更新する」と論じている。つまり、学習者は、agent として外国語学習の過程で所属社会と目標社会の双方の社会構造の中でその行為を規定されながらも、同時に、acteur として自由な意思に基づいて行動をしていこうとする能動的な存在であると述べているのである。

このagentとacteurについて考えたとき、セブ地域の一般校の生徒たちにもこの2つの属性を認めることができる。しかし、生徒たちが引き受けなければならない「社会構造によってその行為を規定される個人」としてのagentとしてのすがたは、時として社会階層による格差に取り囲まれた困難なものである⁹。その中でのacteurによる自由意志による決定の幅は、限定的なものであると言わざるを得ない。今回の学習活動の目的は、自らの複数言語使用を意識し、自己の豊かな言語背景と肯定的な言語的アイデンティティについての気づきを促すというものであった。この目的をagentとacteurの関係で捉えたとすれば、「自らの複数言語使用を意識し」という段階が「agent性」についての意識化であり、「自己の豊かな言語背景と肯定的な言語的アイデンティティの形成についての気づきを促す」という段階が「acteur性」の更新であったと考えられる。

しかし、7章2節で述べた通り、「複数の言語が使えることに誇りを持つことができた(1名)」というような内容は、授業後の振り返り記述にはほとんど反映されなかった。これは、先に挙げた英語で書くことの問題などもさることながら、学習活動そのもの、そして振り返りの指導の際に「自らの複数言語使用を意識し」という「agent性」が帯びている歴史的経緯に対する意識化への働きかけが弱かったために（少なくとも私はこの点についてはほとんど意識していなかった）、その先の「自己の豊かな言語背景と肯定的な言語的アイデンティティについての気づきを促す」という「acteur性」にまで到達できなかったということではないだろうか。つまり、教師の側としては、まず「自らの複数言語使用を意識する」ための学習活動を行った。しかし、そこでは、歴史的経緯から構築された特定の言語に対する苦手意識や否定的感情を持つ生徒の存在（松井ほか2013）をめぐる「社会構造によってその行為を規定される個人」としての「agent性」を正面から捉えることはなかった。このことが「自己の豊かな言語背景と肯定的な言語的アイデンティティについての気づきを促す」という「acteur性」にまで到達できなかったことの最大の要因ではないだろうか。

もちろん、公的な教育制度下において、このような批判的な学習活動がどの程度できるのかということについては課題がある。しかし、教師としての自分に反省点があるとすれば、複数言語が使えるということについて、その歴史的経緯を踏まえることなく、楽観的に捉えすぎていたということは言える。まず、意識化を促すべきことは、自分の言語背景にはどのような歴史的経緯があるのか、その中で自分はどのように位置づけられるのか、その言語背景について自分はどのような思いを持っているのか、という自らの「agent性」だったのかもしれない。その上で、自分を取り巻く現実を受け止め、よりよく生きていくためにはどのような言語をどのように言語を学んでいくべきか、とい

う「acteur性」にまで踏み込んだ話し合いができれば、その内容が振り返りにも反映されたのかもしれない。このように考えれば、今回の学習活動の際のグループ活動や振り返りの指導は、よりエンパワーメントと意識化を目的とした対話性（フレイレ2011）のようなものに注目すべきだったかもしれない。

9. 今後の課題

今回の学習活動では、セブ地域の生徒42名の複数言語使用の状況と学習活動の振り返りの内容から、日本語教育における「モノリンガルモデル」と、「もうひとつの社会的存在」としての日本語学習者の存在について考察した。今後は、複言語・複文化主義を理念的な基礎とした上で、対話性に注目し、「agent性」と「acteur性」の意識化の段階を入念に配置した学習活動を設計していく必要がある。このような学習活動を設計することで、「モノリンガルモデル」と「複数言語＝複数アイデンティティ」との間のジレンマを解消していくことができるものと考えられる。

生活の拠点を日本国内に移した現在、今回の学習活動で得られた知見を活かして今後、日本国内で日本語指導が必要な子どもたちに対する日本語教育にも積極的に関わっていききたい。もちろん、フィリピンにつながる子どもたちに限らず、このような子どもたちもまた、日本社会の中で厳しい挑戦を余儀なくされている「もうひとつの社会的存在」としての日本語学習者であると言えるだろう。このような子どもたちに対して、日本語教育は引き続き「モノリンガルモデル」に基づいた挑戦を要求し、そのための支援を行っていくのか。あるいは、対話性に基づいた実践によって、子どもたちの「複数言語＝複数アイデンティティ」を肯定的に捉えていけるような複言語・複文化的な社会作りに貢献できるのか。今後取り組むべき問題は多い。

注

- 1 フィリピン共和国1987年憲法では、「フィリピンの国語はフィリピノ語である。その発達はフィリピンの言語を基にして、より一層発達させ豊かにしてゆくものとする。」と記され、フィリピン諸語に基づいた国語であるフィリピノ語を創造することが謳われている。しかし実際は、タガログ語が実質的な国語であるのに、フィリピノ語という名称をつけて、建前の上では違う言語となっているという点に、この国の国語の置かれている現実が端的に示されている（河原2002）。
- 2 生徒の両親の出身地がセブ地域以外である場合、フィリピノ語、英語、セブアノ語

に加え、両親の出身地域の言語が家庭内言語として使われるため、使用言語が4言語・5言語にわたる場合もある。

- 3 国際交流基金は、2010年にCEFRをもとにJF日本語教育スタンダード2010（以下JFS2010）を公開した。この『enTree』については、JFS2010とその教育理念や評価手法などについて共通する部分も多い。しかしながら、この教材の開発着手は、JFS2010公開前年の2009年であり、時期的な状況から、『enTree』はJFS2010に準拠して開発されたものというよりも、フィリピンの社会状況を念頭におきながら、CEFRの影響を受けた教材であると言える（開発の経緯については、大船ほか(2011)参照のこと）。なお、派遣専門家としての私のミッションは、この『enTree』が実際の現場でどのように使われているかを実践や参与観察等によって調査し、開発担当者にフィードバックを与えることであった。
- 4 生徒42名については、大部分がセブアノ語話者である。しかし、両親のどちらかがマニラ周辺出身の非セブアノ語話者であったり、あるいは外国人であったりする場合もあり、セブアノ語話者であるという境界は曖昧である。また、この学校の周辺には定住化した海洋移動民族（バジャウ）の水上集落があり、この集落出身の生徒たちは、家庭内ではセブアノ語とは異なるバジャウ語を使っている。
- 5 評価の方法等については大船ほか（2011）、松井ほか（2013）参照のこと。
- 6 フィリピン人教師からの聞き取りによれば、この学校で卒業後すぐに大学に進学する生徒は卒業生全体の1割程度であるとのことである。
- 7 セブのエリート校出身の知人の多くは、家庭内言語でさえも英語を使用している人が多い。さらにその中にはセブアノ語やタガログ語を洗練されていない言語であると感じ、使用を避けようとする人もいる。石田（2009）で、非タガログ語話者のタグリッシュ使用における否定的評価についての指摘があるように、セブアノ（セブ人）は、マニラへの対抗心からタガログ語やタグリッシュについて好感を持っていない場合があり、使用を避ける場合がある。
- 8 今回の学習活動を行った学校では、1日3度の食事を満足に取ることができない、あるいは経済的な理由で適切な医療サービスを受けることができないために、病気や怪我の症状を悪化させてしまう生徒が少なからずいた。日本語クラスの中にも、昨日の晩、当日の朝、昼と3食抜いて午後の授業に参加しているような生徒もいた。このような状況を考えたとき、生徒たちが立っている学びのスタートラインはCEFRにおける社会的存在（social agents）よりも、はるか「後方」に位置していると言わざるを得ない。

- 9 もちろん、全ての生徒がそうであるということではないが、agentとしての側面としてこのようなすがたを完全に否定することはできないだろう。具体的な例を挙げる事が許されるのならば、生徒たちが引き受けなければならないagentとしてのすがたとは、時として生活のために両親の仕事を手伝うために初等・中等教育段階であっても途中で学業を断念しなければならなかったり、あるいは、家族や下の兄弟姉妹を養うために海外就労を選択しなければならなかったりするようなものである。

文献

- 生田裕子 (2007) 「ブラジル人中学生のL1とL2の作文に見られる問題—ダブルリミテッド現象の例から—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』3号、7-26
- 石田由美子 (2006) 「個人は地域の英語に対してどのような言語管理をおこなっているか—シンガポール、マレーシア、フィリピンのケース・スタディーから—」『言語政策』2号、21-40
- 宇都宮裕章 (2014) 「ダブルリミテッド言説に対する批判的論考」『静岡大学教育学部研究報告. 教科教育学篇』45号、1-13
- 大船ちさと、和栗夏海、フロリンダ・アンパロ・A・パルマヒル、フランチェスカ・M・ヴェントゥーラ (2011) 「評価ツールで学習者の自律性は育めるか—フィリピンの高校生向け日本語リソース型教材『enTree』の挑戦—」『国際交流基金日本語教育紀要』7号、135-150
- 大船ちさと、和栗夏海、松井孝浩、須摩亜由子、フロリンダ・アンパロ・A・パルマヒル (2012) 「『プログラムの継続性』と『学習の継続性』を目指した日本語教育導入の試み—フィリピンにおける実践から—」『国際交流基金日本語教育紀要』8号、151-168
- 小野原信善 (2004) 「アイデンティティ試論—フィリピンの言語意識調査から—」『ことばとアイデンティティ—言葉の選択と使用を通し見る現代人の自分探し—』三元社、15-52
- 片桐準二 (2005) 「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs—フィリピン大学日本語受講生調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』1号、85-101
- カミンズ, J. (2011) 『言語マイノリティを支える教育』中島和子訳. 慶応義塾大学出版会

- 川上郁雄 (2015) 「ことばの力」とは何かという課題」『日本語学』34号. 12、57-64
- 河原俊昭 (2002) 「フィリピンの国語政策の歴史—タガログ語からフィリピン語へ」『世界の言語政策—多言語社会と日本—』くろしお出版、65-97
- 金美兒 (2004) 「フィリピンの教授用語政策—多言語国家における効果的な教授用語に関する一考察—」『国際開発フォーラム』25号、99-112
- 国際交流基金 (2009) 『JF日本語教育スタンダード試行版』国際交流基金
- 小張順弘 (2004) 「フィリピン多言語社会での言語とアイデンティティー—セブアノ多言語話者の事例から—」『ことばとアイデンティティー—言葉の選択と使用を通し見る現代人の自分探し—』三元社、53-76
- 櫻井千穂 (2010) 「母語保持の重要性—母語教室での取り組みを通して—」『AJALT』33号、25-28
- 鈴木静夫 (1997) 『物語フィリピンの歴史—「盗まれた楽園」と抵抗の500年』中公新書
- 高崎三千代 (2006) 「フィリピン・マニラ首都圏の大学における日本語学習者のプロフィール—歴史的・社会的背景の視点からの考察—」『国際交流基金日本語教育紀要』第2号、65-80
- 中島和子 (2007) 「テーマ「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」について」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』3号、1-6
- 西山教行 (2010) 「複言語・複文化主義の形成と展開」『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ—』くろしお出版、22-34
- 姫田麻利子 (2005) 「『欧州共通参照枠』における agent/acteur の概念について」『WEB版リテラシーズ』2号. 2、11-18
- 福島青史 (2015) 「「共に生きる」社会形成とその教育—欧州評議会の活動を例として—」『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために—』くろしお出版、23-41
- フレイレ、P. (2011) 『新訳 被抑圧者の教育学』三砂ちづる訳、亜紀書房
- 松井孝浩、大船ちさと、和栗夏海、須摩亜由子 (2013) 「アイデンティティ形成を支える学習活動の実際—フィリピン中等教育機関向け教材『enTree - Halina! Be a NIHONGOJIN!!—』の学習活動から」『国際交流基金日本語教育紀要』9号、25-42
- 松永稔也 (2003) 「国民統合と言語—フィリピン1934年憲法制定議会における言語議論の考察—」『多言語社会研究会年報』1号、89-103
- 湯川笑子 (2006) 「年少者教育における母語保持・伸長を考える」『日本語教育』128号、13-23

吉島茂 (2007) 「ヨーロッパの外国語教育を教育観・言語政策から見る」『言語政策』3号、61-80

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [吉島茂・大橋理枝他 (訳編) (2004) . 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.]

Department of Education, Philippines (2012). Guidelines on the Implementation of the Mother Tongue-Based- Multilingual Education (MTB-MLE) 〈http://www.deped.gov.ph/sites/default/files/order/2012/DO_s2012_16.pdf〉 2015年12月14日閲覧

参考資料

参考資料：実際に生徒が作成した「My Language Biography (wordに打ち直したもの)」。この生徒は日常生活において5つの言語(セブアノ語, 英語, フィリピン語, 韓国語, バンタヤノ語)を使い分けており, 日本語は6つめの言語となる。

★My Language Biography★

Name: ○○○○○○○○

Wow! I can use several languages depending on varying situations!

I use the language (tick all that apply)	Languages I can use and/or understand				
	Cebuano	English	Filipino	Korean	Bantayanon
with my family, with my relatives	✓	✓			✓
in my community, with neighborhood	✓		✓	✓	
with my friends during break time	✓				
with my friends during a class	✓	✓			
with my teachers at school	✓	✓	✓		
with people from other regions in Philippines			✓		
with people from other countries		✓			
when I read newspapers, magazines, comics and books	✓	✓	✓		
when I watch movies or TV, listen to music or the radio	✓	✓	✓		
when I write e-mails, letters, reports or compositions	✓	✓	✓	✓	
when I surf the Internet, use SNS like facebook or chat online	✓	✓		✓	
Others (please list)					

In the future, I'd like to be able to:
*...Speak Nihongo so that when...
 ...time comes...if I encounter a...
 ...Japanese I could greet them...
 ...with their language and a...
 ...smile...Find so that I can earn...
 ...also some friends...in the...
 ...future.....*

in Nihongo!



You can add to the contents of this list anytime you like. So please note down the dates you add the contents.

Japanese Learners as “Another Social Agents” in Language Education: An analysis of student’s portfolio and My Language Biography in “enTree,” Teaching Materials for Philippine Secondary Education

MATSUI Takahiro

Keywords: multi-linguistic environment, language biography, linguistic identity,
“monolingual model,” social agents

Abstract

This study examines the development of linguistic identity in students living in a multi-linguistic environment and investigates the differences in Japanese education in a multi-linguistic environment and in Japan. In a public high school class of 42 students in Cebu, the Philippines, an activity called “My Language Biography” was implemented, the purpose of which was to reflect on the kind of language skills the students used in their daily life. An analysis of the student portfolios and of the “My Language Biography” revealed that the students’ mother tongue was flexibly used and was dependent on the situation in the group with whom they were interacting. Students were found to be easily using Japanese. From this analysis, a “monolingual model” for Japanese language education was developed, in which the Japanese learners are seen as “Another Social Agents.”

(国際交流基金)